

VU Research Portal

Zover

de Ruyter, P.A.

1999

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

de Ruyter, P. A. (1999). *Zover*. Vrije Universiteit.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

JB

dr. P.A. de Ruyter

09499

Zover

vrije Universiteit

amsterdam



dr. P.A. de Ruyter

Zover

College gegeven bij zijn afscheid als gewoon hoogleraar in de orthopedagogiek aan de faculteit der psychologie en pedagogiek van de Vrije Universiteit te Amsterdam op 16 april 1999

vrije Universiteit amsterdam





Mijnheer de Rector Magnificus, dames en heren.

Inleiding

In deze situatie is het niet efficiënt om te beginnen met de vraag: "Bent u zover?" Wel heb ik opgemerkt dat het u tot nu toe gemakkelijk afgaat. Het opstaan, gaan zitten, het luisteren en spreken gebeurde alsof u allen geroutineerde aula-gebruikers bent. Ik heb niemand horen reageren op de boodschap: "Gaaf u zitten". Niemand zei hardop "Dat bepaal ik zelf wel", of: "U hebt het niet tegen mij want ik ben niet opgestaan. Ik doe niet mee met die poppenkast".

Ik verwacht dat de meesten van u nu zullen denken: Ja maar het is toch vanzelfsprekend dat je dat doet wat hier gebruikelijk is. Wie dat denkt is iemand die ontvankelijk is voor bepaalde gebruiken en die in staat is zich te gedragen zoals het hier hoort.

De werkelijkheid waarover ik vanmiddag vertel, wijkt sterk af van dat vanzelfsprekend met elkaar omgaan. Ik geef de volgende voorbeelden

- Op dit moment zegt een onderwijzeres tegen een jongen van 9 jaar: "Nu moet je echt naar huis". Ze slikt de woorden 'want anders wordt je moeder ongerust', in en ze zegt: "want ik moet weg." De jongen die tot nu toe de onderwijzeres geholpen heeft roept: "Vuile trut", waarop de onderwijzeres zegt: "Nu moet je eens goed luisteren, je bent hier niet thuis." De jongen rent de klas uit, ondertussen een tafeltje omgooiend en de deur hard achter zich dicht smijgend.

Op ditzelfde moment zegt de moeder van de jongen zittend aan haar tafel: "Wat moet ik doen?" Zojuist heeft haar nieuwe vriend gebeld en gezegd: "Ik kom je over een half uur halen en breng je zondag weer terug." Verbouwereerd had ze gereageerd met: "Hoe moet dat dan met mijn zoon", waarop hij gezegd had: "Dat gelazer altijd. Ik kom langs en als je niet klaar staat, is het afgelopen."

Een tweede voorbeeld.

Op dit moment zegt een onderwijzeres tegen een kind van vijf met het syndroom van Down: "Waar blijft je mama toch?" De jongen reageert met: "Mama dood." De onderwijzeres schrikt en zegt: "Dat mag je toch niet zeggen. Je mama is lief." De jongen roept nog wat harder: "Mama dood", waarop de onderwijzeres reageert met: "Dat wil ik echt niet horen." Op ditzelfde moment kijkt de moeder van deze jongen op haar horloge en schrikt: Helemaal vergeten Jan op te halen. Ze vliegt naar de hal, schiet haar jas aan, zichzelf afvragend: Hoe kan dat nou?

Een derde voorbeeld.

Op dit moment loopt een meisje van negen jaar langzaam van school naar huis. Ze moet thuis vertellen dat de onderwijzeres langs wil komen. Ze begrijpt wel waarover het zal gaan. Over de slechte cijfers van de laatste tijd. Ze begrijpt echter niet hoe het komt dat het zo slecht gaat. Ze hoort nog wel de stem van haar moeder, die een paar maanden geleden, toen ze opgetogen verteld had dat ze weer een tien had gehaald, had gezegd: "Pas wel op dat je niet trots wordt, je moet dankbaar zijn voor de talenten die je van God gekregen hebt." Vanaf toen was het mis gegaan. Ze merkte dat ze trots was op haar prestaties en dat mocht niet. Maar ze raakte pas echt in verwarring toen haar moeder toen ze een onvoldoende haalde had gezegd: "Als jij een onvoldoende haalt, dan heb je je best niet gedaan." Sinds die dag bonkte het in haar hoofd: Als ik het goed doe, mag ik niet trots zijn, maar als ik het niet goed doe, moet ik me schamen.

Op ditzelfde moment zit haar moeder huilend aan tafel, ze huilt omdat het met haar dochter niet goed gaat. Het was een heerlijk spontaan en gemakkelijk levend kind dat genoot van alles wat ze deed, maar de laatste tijd is het een schuw vogeltje. Moeder voelt ook dat zij daar iets mee te maken heeft. Maar moet ze haar dochter niet waarschuwen? Had ze tijdens de doop niet beloofd haar kind goed op te voeden en dreigde bij haar dochter niet het gevaar van hoogmoed? En door haar hoofd schoten de regels van Gezang 126: Een hart dat wacht in ootmoed is liefelijk voor de Heer. Maar op een hart vol hoogmoed ziet Hij in gramschap neer.

Hoe verschillend de gebeurtenissen ook zijn, ze hebben met elkaar gemeen dat de grote en de kleine mensen vast zitten en dat zij pijn lijden. Hoe de gevoelens ook verschillen, of er nu sprake is van irritatie, verbijstering, woede, teleurstelling, schuld, het samenleven doet pijn.

Even terzijde: Er is sprake van eenzijdigheid in de voorbeelden. Het gaat over kinderen en niet over adolescenten, over onderwijzeressen en moeders en niet over onderwijzers en vaders, over witte en niet over zwarte mensen, over het sociale handelen van jeugdigen maar niet over het praktische of symbolische handelen. Ik nodig u daarom uit zelf een voorbeeld in gedachten te nemen en na te gaan of de komende verhandeling van toepassing is op uw eigen voorbeeld.

Thema's en vooronderstellingen van de orthopedagogiek

De werkelijkheid die zichtbaar wordt in de voorbeelden is een deel van de werkelijkheid die onderzocht wordt binnen de orthopedagogiek. Binnen deze wetenschap gaat het om vier thema's:

- De beschrijving van vormen van stagnerende opvoeding.
- De verklaring van het ontstaan en voortbestaan van stagnerende opvoeding.
- De beschrijving van hulpverlening.
- De verklaring van de effectiviteit van de hulpverlening.

De onderzoekers delen met elkaar de volgende vooronderstellingen:

- Een jeugdige is een om opvoeding vragend mens.
- Een opvoeder is een mens die zich verantwoordelijk weet voor het geven van een antwoord.
- Wanneer de opvoeding stagneert, is er behoefte aan hulp.
- Een hulpverlener is een mens die zich verantwoordelijk weet voor het geven van hulp.

Met deze vooronderstellingen wordt gewerkt en er wordt hooguit bij stilgestaan wanneer anderen er naar vragen. Ik maak een opmerking over de eerste twee vooronderstellingen. Over een jeugdige kan veel gezegd worden. Hij is een groeiend, een (zich) ontwikkelend, een nog weinig nuttig wezen. Het eerste dat een (ortho)pedagoog zegt is dat een jeugdige een om opvoeding vragend mens is. Deze mens vraagt aan volwassenen om op een zodanige manier met hem/haar samen te leven, dat hij/zij adequaat gaat handelen en adequaat autonoom gaat handelen. Als iemand opmerkt dat hij een jeugdige nog nooit die vraag heeft horen stellen en dat hij wel de ervaring heeft dat een jeugdige het maar lastig vindt dat er opvoeders zijn, dan reageer ik als volgt. Ik vraag aan die persoon wat hij doet wanneer hij wandelend langs een van de Amsterdamse grachten een hand boven het water ziet uitsteken. Ik krijg dan altijd het antwoord: "Ik kijk dan hoe die mens kan worden gered". Wanneer ik dan reageer met: "Hoe weet u dat die mens gered moet worden?" dan is de reactie meestal: "Dat is toch logisch," waarop ik reageer met: "Het is maar de vraag of er iemand verdrinkt. Het zou ook een duiker kunnen zijn die je nog even groet, of het zou iemand kunnen zijn die een eind aan zijn leven maakt en met de beweging van zijn hand afscheid van het leven neemt." Mijn gesprekspartner reageert meestal met: "Dat zou wel kunnen, maar ik denk dat het een drenkeling is die gered moet worden." Hij interpreteert die bewegende hand dus als een vraag om hulp. Zo interpreteert een (ortho)pedagoog het gedrag van een jeugdige als een vraag om opvoeding.

Het gedrag van een jeugdige beschouwen als opvoedvraag vergt een bepaalde interpretatie van dat gedrag. Dat geldt ook als het gedrag van een jeugdige bestaat uit een vraag. Wie bijvoorbeeld een vierjarige 's -middags om vijf uur hoort vragen: "Mag ik een snoepje?" kan die vraag als volgt interpreteren. Dit kind kan nog niet goed bepalen of het op dit moment vervullen van een behoefte aan een snoepje wel

goed voor hem is, daarbij moet ik hem helpen. Daarom is in het algemeen een ja of nee antwoord pedagogisch gezien niet goed genoeg, omdat een jeugdige daardoor niet ontdekt hoe hij kan bepalen wat goed voor hem is. Jeugdigen zijn daarom opvoeders vaak ter wille door op een nee antwoord te reageren met "waarom niet?"

Aangezien een jeugdige om te kunnen gaan handelen afhankelijk is van een opvoeder, is een opvoeder verplicht tot opvoeden. Opvoeders weten dat de beweegreden om op te voeden niet te vinden is in een eigen behoefte, maar in het appèl van de jeugdige zich met hem te engageren.

Aangezien het gedrag van de jeugdige een interpretatie vergt, waarna een passend antwoord gegeven moet worden, bestaat er de mogelijkheid, dat de vraag niet verstaan wordt of dat het antwoord onbruikbaar is of niet gebruikt wordt. Het kan mis gaan tussen jeugdigen en opvoeders en vanwege het belang van de jeugdige bij opvoeding en het verplicht zijn tot opvoeden van de volwassene, hebben beiden recht op effectieve hulpverlening.

De kenmerken van effectieve hulpverlening

Dank zij wetenschappelijk onderzoek zijn we zover dat we de condities van effectieve hulpverlening kennen. Ik vat de resultaten van het wetenschappelijk onderzoek als volgt samen.

De hulpverlening werkt indien:

1. De betrokkenen bij de stagnerende opvoeding de hulpverlener ervaren als een mens die zich aan hen durft toe te vertrouwen, die betrouwbaar is en die trouw is zolang de hulpverlening duurt.
2. De betrokkenen de gelegenheid krijgen om hun eigen verhaal te vertellen.
3. De betrokkenen geassisteerd worden bij het helder krijgen wat ze wel en niet begrijpen van de opvoedingsstagnatie.
4. De betrokkenen en de hulpverlener tot een gedeelde formulering van de hulpvraag komen.
5. De betrokkenen het doel van de hulpverlening formuleren in termen van een verbeterd handelen van opvoeders en jeugdigen.
6. De betrokkenen de verbeter-route herkennen als bruikbaar.
7. De opvoeders, indien nodig, in de gelegenheid gesteld worden eerst aan andere zaken te werken voordat ze gaan werken aan het verbeteren van hun opvoeden, dan wel dat zij in de gelegenheid gesteld worden te werken aan het verbeteren van hun opvoeden omdat anderen die andere zaken tijdelijk uitvoeren.
8. Alle betrokkenen actief bezig zijn met het verbeteren van hun handelen.

9. In ieder geval de opvoeders zolang werken aan hun verbeterde opvoeden tot dat opvoeden routinematig verloopt.
10. De betrokkenen weten hoe zij bij nieuwe problemen in de toekomst gebruik kunnen maken van hun sociale netwerk.

Indien we hiermee beschikken over de noodzakelijke en voldoende voorwaarden, mag verwacht worden dat de hulpverlening effectief is. Wanneer dat niet het geval is, zou dat samen kunnen hangen met het niet voldoen aan de condities door de hulpverlener of met het onvoldoende bruikbaar zijn van de condities voor de hulpverlener. Een derde mogelijkheid is dat we nog niet beschikken over alle noodzakelijke voorwaarden.

De resultaten van hulpverlening

Hoe effectief is nu de hulpverlening aan betrokkenen bij een stagnerende opvoeding? Ik streef bij de beantwoording van deze vraag geen volledigheid na, maar ik geef een paar voorbeelden van onderzoek naar de effectiviteit.

Om het mijzelf nog wat gemakkelijker te maken besteed ik daarbij nu geen aandacht aan allerlei methodologische vraagstukken zoals:

- bij wie wordt nagegaan of er iets verbeterd: bij jeugdigen, bij ouders, bij leerkrachten;
- wat wordt nagegaan: betreft het vermindering van klachten, beter inzicht, verbeterd gedrag;
- wanneer wordt het resultaat nagegaan: direct na afloop van de hulp, na 1 of 2 jaar.

In een grootschalig onderzoek in RIAGG's is op een aantal manieren onderzocht of de hulp aan jeugdigen en hun gezinnen helpt (Vermande, Faber, Hutschemaekers, 1997). Allereerst is nagegaan of cliënten de hulpverlening afmaken. Dit geldt voor 70%. Voor de cliënten die de hulpverlening voortijdig afbreken geldt dat de ouders niet uit zijn op het verkrijgen van inzicht in het gedrag van de jeugdigen en dat het verhoudingsgewijs meer gezinnen met een andere culturele achtergrond dan de Nederlandse betreft.

In de tweede plaats is nagegaan of volgens de ouders de problemen van jeugdigen verminderd zijn. Daarvoor zijn de gegevens van de CBCL verzameld bij de afsluiting vergeleken met die welke verzameld zijn aan het begin van de hulp. Twintig procent van de ouders constateert meer problemen bij de jeugdige, 18 % ziet geen verschil en 62% meldt duidelijke vermindering van de problemen.

In de derde plaats is aan de ouders een aantal uitspraken voorgelegd, zoals: ik begrijp nu waarom mijn kind met deze problemen zat, ik kan nu veel beter met de problemen omgaan, met de vraag aan te geven in welke mate een uitspraak van toepassing is. Twintig procent van de ouders oordeelt het effect van de hulp als negatief of zeer negatief en 55% is positief of zeer positief over het effect. Ik hecht het grootste belang aan deze laatste resultaten, omdat daarmee specifiek vastgesteld wordt op welke punten ouders verbetering constateren. Vijfenvijftig procent van de ouders die met hun kinderen gebruik maakt van de RIAGG vindt dus dat die hulp goed genoeg is.

In dit verband is het interessant de resultaten van onderzoek van Ten Brink (1998) in een kinderpsychiatrische kliniek te vermelden, omdat de problematiek in deze gezinnen ernstiger is dan in de gezinnen die gebruik maken van een RIAGG. Daar zijn ook aanwijzingen voor. Op grond van de gegevens van de CBCL wordt 70% van de jeugdigen in het RIAGG- onderzoek geplaatst binnen de klinische range en geldt dit voor 87% van de jeugdigen in de kinderpsychiatrische kliniek.

Ten Brink stelt vast dat 13% van de gezinnen de hulp voortijdig afbreekt. Dat is een duidelijk lager percentage dan bij de ambulante hulpverlening.

Op grond van de CBCL gegevens stelt Ten Brink vast dat 4% van de ouders een toename ervaart van de problemen bij de jeugdige, 54% ervaart geen veranderingen en 41% ervaart een vermindering.

Op grond van deze twee onderzoeken luidt mijn eerste conclusie dat gezinnen de hulpverlening niet voortijdig afbreken indien zij het hulpaanbod als bruikbaar ervaren. De tweede conclusie is dat de ervaring van bruikbaarheid een onvoldoende voorwaarde is voor voldoende verbetering. De derde conclusie is dat het resultaat van de hulpverlening meer gelegen is in de ervaring van ouders dat de problemen van de jeugdigen verminderd zijn dan in het gevoel zelf beter te kunnen opvoeden.

Deze conclusies worden ondersteund door onderzoek van Kazdin. Het voordeel van dit onderzoek is dat het betrekking heeft op een homogene groep cliënten, namelijk gezinnen waarin jeugdigen externaliserend probleemgedrag tonen en dat de gezinnen een zelfde hulpaanbod krijgen, te weten een cognitieve gedragstraining voor jeugdigen al dan niet aangevuld met een cognitieve opvoedgedragstraining voor ouders. In een eerste onderzoek is nagegaan welke verschillen er bestaan tussen gezinnen die de hulpverlening afmaken en gezinnen die voortijdig stoppen (Kazdin, Mazurick, Bass, 1993). Van de 160 gezinnen voltooit 61% het programma. De gezinnen die de hulpverlening afbreken verkeren in een slechtere sociaal-economische situatie. De moeders ervaren meer opvoedingsstress, zij tonen vijan-

diger opvoedgedrag en zij hebben zelf een geschiedenis van anti-sociaal gedrag, voorts blijken de moeders jonger te zijn en er vaker alleen voor te staan. De jeugdigen vertonen ernstiger anti-sociaal gedrag en hebben ook leerproblemen. Er blijken dus meerdere factoren een rol te spelen. Het is zelfs zo dat wanneer er zes of meer risicofactoren bestaan, de kans op afbreken groter is dan op het afmaken van de hulpverlening. Kazdin oppert de gedachte dat het hulpaanbod voor deze gezinnen niet bruikbaar is en dat er in deze gezinnen te veel praktische problemen zijn om deel te blijven nemen. In een tweede onderzoek worden gezinnen, die de hulp hebben afgerond ingedeeld in gezinnen, waar de hulpverlening voldoende heeft geholpen en in gezinnen waar er weinig of geen verbetering is vast te stellen (Kazdin, 1995). Bij 26% van de gezinnen is de hulpverlening voldoende effectief. In gezinnen waar de hulpverlening onvoldoende effectief is, hebben de jeugdigen ernstiger gedragsproblemen, ervaren de moeders meer opvoedingsstress, tonen ze vijandiger opvoedgedrag en zijn de moeders depressiever. Het hulpaanbod bestond slechts uit een training van de jeugdige.

Het mislukken van de hulpverlening zou kunnen samenhangen met het onvolledige hulpaanbod, maar Kazdin acht het even waarschijnlijk dat het mislukken samenhangt met het niet bruikbaar zijn van het hulpaanbod omdat de gezinnen een andere hulpvraag stellen. Kazdin stelt dan dat de homogeniteit van de problemen op gedragsniveau onvoldoende is om te bepalen dat er een zelfde hulp kan worden gegeven en hij stelt voor eerst tot een betere differentiatie te komen en vervolgens een specifiek hulpaanbod te ontwikkelen.

Impliceert deze conclusie nu ook dat er wat schort aan de kenmerken van effectieve hulpverlening? Nee dat is niet het geval. Wel wordt duidelijk dat de kenmerken formele kenmerken zijn die om bruikbaar te zijn van een inhoud moeten worden voorzien.

Het differentiëren van de stagnerende opvoeding

De conclusie dat kennis van problemen op gedragsniveau onvoldoende is om een hulpaanbod te kunnen vaststellen, wordt momenteel door veel onderzoekers gedeeld. Zo eindigt Prins een overzichtsartikel over sociale vaardigheidstraining met de aanbeveling: "Onderzoek om uit te zoeken welke sociale vaardigheidstraining voor wie het hoogste rendement geeft, is schaars maar verdient de hoogste prioriteit. Selectie en toewijzing van kinderen zou moeten plaatsvinden op basis van inzicht in de specifieke sociale problemen van het kind en in de situaties die deze problemen uitlokken." (Prins, 1995, p. 77).

Onderzoekers zijn bezig met twee vragen:

1. Bij wie van de betrokkenen moet gezocht worden naar sub-groepen. Betreft het de jeugdigen, de opvoeders of beide groepen;
2. Welke kenmerken van jeugdigen en/of opvoeders zijn relevant voor een voor de hulpverlening relevante indeling.

Voor de orthopedagoog is het antwoord op de eerste vraag niet lastig. Hij zoekt in principe naar nadere indelingen van zowel kenmerken van jeugdigen als van opvoeders, waardoor alle aandacht kan uitgaan naar de tweede vraag. Op deze tweede vraag worden voorlopige en zeer verschillende antwoorden gegeven. Kok (1991) heeft gedifferentieerd in termen van problemen bij de cognitieve, affectieve en/of conatieve ontwikkeling van jeugdigen in relatie tot problemen met een passend relatie-, klimaat- en/of situatie-aanbod van opvoeders. Daarentegen differentieerden Van der Kooij et al (1990) door te letten op de ontwikkeling belemmerende combinatie van gedragsstijl van jeugdigen en opvoedstijl van opvoeders en pleitten Van Lieshout en Haselager (1995) voor een differentiatie door te letten op de ontwikkeling belemmerende combinatie van het persoonlijkheidsprofiel van de jeugdige en het persoonlijkheidsprofiel van de opvoeder.

Gezien het verschil in benadering is het verhelderend gebruik te maken van de principes die Van der Leij (1998) suggereert voor het ontwerpen van een indeling. Hij stelt dat er eerst een onderscheid gemaakt dient te worden op grond van de aard van het probleem. Elk type wordt dan verbijzonderd door te letten op de achtergrond van de aard van de problemen. Hij stelt voor daarbij te letten op de factor waaraan het probleem primair is toe te schrijven: kindfactoren of omgevingsfactoren.

Van der Leij maakt daarmee duidelijk dat een differentiatie onderdeel behoort te zijn van een pedagogische hulpverleningstheorie.

Zo'n theorie omvat de noodzakelijke factoren ter beschrijving van opvoedingsstagnatie en hulpverlening en biedt een zodanig inzicht in de samenhang tussen die factoren dat te verklaren is dat er een opvoedingsstagnatie bestaat en hoe deze doorbroken wordt door hulpverlening. Zo'n theorie ontstaat door het op basis van een pedagogische hulpverleningsvisie ontwerpen van een theorie en beproeven van de geldigheid van de theorie. Dergelijk onderzoek bevat activiteiten die veel energie vergen en waarvan de resultaten veel discussies kunnen los maken. Ik noem als activiteiten het definiëren van het concept pedagogische hulpverleningsvisie en het ontwerpen van een indeling van de visies. Ik noem in de tweede plaats het bepalen van het domein waarop de theorie betrekking heeft. Wordt er een theorie ontworpen die betrekking heeft op alle typen van stagnerende opvoeding en alle vormen

van hulpverlening of heeft de theorie betrekking op één soort stagnerende opvoeding en één hulpverleningsvorm. Zonder verdere argumenten noem ik u de hulpverleningsvisie waarmee ik werk. Die visie is te benoemen als het bevorderen van het kundig en/of gemeenzaam en/of authentiek handelen van opvoeder en jeugdige. Eveneens geef ik nu zonder argumenten aan dat ik belang hecht aan een theorie voor het gehele domein: een basistheorie die nader uitgewerkt dient te worden voor de deelgebieden van het domein en die vervolgens verbeterd kan worden op grond van de resultaten van onderzoek op die deelgebieden.

Ik noem in de derde plaats een probleem bij het toetsen van de theorie. Dit is een probleem dat specifiek is voor hulpverleningswetenschappen. Om vast te stellen of een bepaalde aanpak werkt, moet er wel een werkelijkheid zijn waarin die aanpak gerealiseerd wordt. Wanneer bijvoorbeeld gesteld wordt dat onvoldoende technische leesvaardigheid samenhangt met een gebrek aan automatisering van kennis op het niveau van letters en letterclusters en dat jeugdigen met deze problemen moeten oefenen met associaties tussen tekens en klanken (Van der Leij, 1998), dan kan deze hypothese slechts getoetst worden indien er hulpverleners zijn die deze aanpak in voldoende mate kunnen uitvoeren.

Ik meen dat we zover zijn dat het mogelijk is een ontwerp van een basistheorie voor het gehele domein van de pedagogische hulpverlening bij stagnerende opvoeding te presenteren. De eerste aandacht moet daarbij uitgaan naar de theorie over de stagnerende opvoeding.

Die theorie bevat allereerst een indeling van de stagnerende opvoeding. Het is een indeling in typen stagnerende opvoeding en een onderscheid in vormen binnen elk type en zo nodig een onderscheid in varianten binnen elke vorm. De theorie bevat in de tweede plaats een beschrijving van elk type en de vormen die binnen een type onderscheiden zijn. Het is een beschrijving van het praktische en/of sociale en/of symbolische handelen van een jeugdige en van het handelen waaraan de opvoeder deelneemt en de wijze waarop deze deelneemt en de wijze van samen-handelen van jeugdige en opvoeder. De theorie bevat in de derde plaats een verklaring van de stagnerende opvoeding door het relateren van die stagnatie aan de opvoedingsgeschiedenis en aan de ontwikkelingsgeschiedenissen van opvoeder en jeugdige. In de vierde plaats bevat een theorie de beschrijving van de kwaliteit van het handelen van jeugdige en opvoeder en met name van die aspecten van de kwaliteit die verbetering behoeven.

Vanmiddag besteed ik aandacht aan de concepten die nodig zijn voor het differentiëren van de stagnerende opvoeding. Ik beperk mij tot een indeling van typen en vormen van stagnerende opvoeding.

De concepten die daarvoor nodig zijn, worden afgeleid uit de eerste twee vooronderstellingen.

De opvoedvraag

De eerste vooronderstelling luidde: de jeugdige is een mens die een opvoedvraag stelt. Die vraag wordt opgevat als een vraag om assistentie bij het adequaat gaan handelen en adequaat autonoom gaan handelen. Ik beperk mij nu tot opvoedingsstagnaties samenhangend met het bereiken van het eerste doel: het kunnen handelen. Het adequaat handelen omvat in ieder geval het adequaat regelgeleid vervullen van basisbehoeften. Een opvoeding is een mens met basisbehoeften die dankzij een instrumentarium in ieder geval de behoeften kan uiten en die bij een geslaagde opvoeding die behoeften regelgeleid kan vervullen. Er dient voor de beschrijving van een opvoedvraag aandacht te zijn voor: basisbehoeften, instrumentarium en regelgeleid vervullen van behoeften.

Basisbehoeften

Basisbehoeften zijn in drie groepen te onderscheiden: de vitale, de objectgerichte en de interpersoonlijke behoeften. Het is, daar kom ik later op terug, van groot belang dat binnen elke groep het onderscheid wordt gemaakt tussen de receptieve en de actieve behoefte. Een receptieve behoefte wordt vervuld door bepaalde kwaliteiten van de werkelijkheid en een actieve behoefte wordt vervuld door iets te doen met de werkelijkheid. Zo ontstaat een indeling in zes basisbehoeften. De receptieve vitale behoefte is de behoefte aan voedsel en beschutting en de actieve vitale behoefte is de behoefte aan inspannen.

De receptieve objectgerichte behoefte is de behoefte aan zekerheid, aan het bekend en voorspelbaar zijn van de fysieke, sociale en symbolische werkelijkheid. De actieve objectgerichte behoefte is de behoefte aan exploreren, aan het verkennen en beheersen van de fysieke, sociale en symbolische werkelijkheid.

De receptieve interpersoonlijke behoefte is de behoefte aan veiligheid, het geborgen zijn bij een ander mens en de actieve interpersoonlijke behoefte is de behoefte aan invloed, de behoefte aan aandacht van, aan het meedoen van, aan het richting geven aan het handelen van een ander mens.

Het instrumentarium

Een jeugdige heeft een instrumentarium ten behoeve van het uiten van en voorzien in een behoefte. Vanuit het perspectief van de orthopedagoog is het voldoende wanneer dat instrumentarium onderscheiden wordt in: de senso-motoriek, de cognitie, de stemming en het temperament.

De senso-motoriek betreft het door middel van de zintuigen onderkennen van behoeften en waarnemen van kenmerken van de werkelijkheid en het door middel van de motoriek tonen van behoeften en trachten te voorzien in behoeften.

In de cognitie, betrekking hebbend op verwerven en verwerken van informatie, moet een onderscheid gemaakt worden tussen het niveau en de wijze van organiseren van de informatie. Het niveau varieert van zeer hoog tot zeer laag en het organiseren betreft het proces van analyseren en integreren van informatie.

De stemming betreft de aard van de gevoelens en het domineren van lust- of onlustgevoelens. De aard van de gevoelens varieert van gevoelsrijk tot gevoelsarm en de dominantie van lust- of onlustgevoelens is te typeren als de opgewekte dan wel de neerslachtige stemming.

Het temperament beperk ik tot de stijl van het gedrag. Ik onderscheid in het temperament slechts twee factoren: de gevoeligheid voor stimuli en de mate van activiteit.

Elke jeugdige heeft alle basisbehoeften maar jeugdigen verschillen in de functionaliteit van hun instrumentarium. Een instrumentarium is disfunctioneel wanneer dit het uiten van en voorzien in een behoefte belemmert of er voor zorgt dat bepaalde behoeften gaan domineren.

Ik geef een paar voorbeelden van een disfunctioneel instrumentarium.

De behoefte aan zekerheid, aan een bekende en voorspelbare werkelijkheid, vergt het organiseren van informatie over de werkelijkheid. Indien een jeugdige problemen heeft met het onderkennen en aanbrengen van samenhang in de informatie, dan bestaat de kans dat hij op irrelevante details reageert of zolang bezig is met het vaststellen van een samenhang dat bij toetsing van de gevonden samenhang aan de werkelijkheid die werkelijkheid al weer veranderd is. Deze jeugdige leeft als het ware continu in een nieuwe werkelijkheid en hij is continu bezig met het verwerven van zekerheid, en komt daardoor veel minder toe aan andere behoeften.

Bij een jeugdige met een neerslachtige stemming wekt de werkelijkheid meer onlust- dan lustgevoelens op. Bij deze jeugdige domineren daardoor de receptieve behoeften aan zekerheid en veiligheid. Wanneer het temperament van een jeugdige disfunctioneel is omdat de jeugdige hypersensibel en hypoactief is, domineren receptieve behoeften die door de jeugdige wel worden geuit, maar waarbij de jeugdige veel minder de neiging heeft zelf te voorzien in die behoeften. Bij een jeugdige met een hyposensibel en hyperactief temperament domineren daarentegen de actieve behoeften. De jeugdige heeft weinig oog voor de kenmerken van de te beïnvloeden werkelijkheid, maar tracht voornamelijk de werkelijkheid te exploreren en op mensen invloed uit te oefenen.

Het zal duidelijk zijn dat de disfunctionaliteit van het instrumentarium sterk toeneemt wanneer meerdere aspecten disfunctioneel zijn. Wanneer een jeugdige die problemen heeft met het onderkennen van samenhang in informatie tevens een hypersensibel en hypoactief temperament heeft, dan wordt deze jeugdige gebombardeerd door stimuli waarin hij geen samenhang kan brengen, die dus chaos verwekken. Deze jeugdige kan de onlust alleen maar uiten. De enige andere mogelijkheid is dat hij zich afsluit van de werkelijkheid, maar daarmee is hij ook onbenaderbaar voor de opvoeder die hem wil assisteren.

Jeugdigen ingedeeld

Lettend op de kenmerken van de jeugdigen kunnen er zes categorieën jeugdigen onderscheiden worden. Ik noem de categorieën en geef steeds een voorbeeld.

Er zijn:

1. jeugdigen met een functioneel instrumentarium. Dat zijn de zogenoemde normale jeugdigen.

Binnen de groep jeugdigen met een disfunctioneel instrumentarium zijn te onderscheiden:

2. jeugdigen bij wie het instrumentarium het uiten van behoeften belemmert. Ik noem de jeugdige met een mentale beperking
3. jeugdigen bij wie de receptieve behoefte aan zekerheid domineert. Ik noem de autistische jeugdige.
4. jeugdigen bij wie de actieve behoefte aan exploratie domineert. Ik noem de jeugdige met aandachtsstoornissen en hyperactiviteit.
5. jeugdigen bij wie de receptieve behoefte aan veiligheid domineert. Ik noem de sociaal angstige jeugdige.
6. jeugdigen bij wie de actieve behoefte aan invloed domineert. Ik noem de jeugdige met een tekort aan empathie.

Regelgeleid

Na deze beschrijving en indeling van basisbehoeften en instrumentarium geef ik een beschrijving en indeling van het regelgeleid vervullen van basisbehoeften. Wie regelgeleid een behoefte vervult, maakt gebruik van manieren waarvan in een cultuur gebleken is dat zij bruikbaar en gepast zijn. Een jeugdige vraagt dus aan een opvoeder hem te assisteren bij het zich eigen maken van die bruikbare en gepaste manieren.

De beschikbare regels zijn in drie regelsystemen in te delen. Het doel van een jeugdige is het vervullen van een behoefte en hij zet bepaald gedrag in om dat doel te bereiken. Dit is de technische dimensie en daarvoor geldt het criterium kundig-

heid. Een jeugdige handelt kundig wanneer hij een behoefte vervult door flexibel en vasthoudend om te gaan met kenmerken en mogelijkheden van een situatie. Dat omgaan attendeert op cognitieve en waarderende activiteiten die in de vier handelingsmomenten: ervaren van de werkelijkheid, ontwerpen van doelen en gedrag, kiezen van een bepaald doel en een bepaald gedrag en het realiseren van die keuze te onderscheiden zijn. Daardoor zijn de regels van de kundigheid te differentieren in correct interpreteren en beheerst beleven van de werkelijkheid, in inventief construeren van en inzettend verlangen naar een gewenste werkelijkheid, in kritisch besluiten tot en een doorzettend prefereren van een bepaalde aanpak en het vaardig uitvoeren van gedrag.

Wanneer bij het vervullen van een behoefte andere mensen betrokken zijn of het handelen consequenties heeft voor anderen, dan is aan het regelgeleid uiten van en voorzien in een behoefte een tweede dimensie te onderscheiden: de relationele dimensie. Deze relationele dimensie is de houding ten aanzien van anderen bij het uiten van en voorzien in een behoefte. De jeugdige dient ook in voldoende mate rekening te houden met de belangen van anderen. De kwaliteit van deze dimensie is te omschrijven als "goal corrected partnership" (Greenberg & Speltz, 1988). Zelf hanteer ik de term gemeenzaam. Het schort aan gemeenzaamheid wanneer de jeugdige bij het vervullen van een behoefte te veel of te weinig rekening houdt met belangen van anderen. De regel van het met een gemeenzame houding trachten een behoefte te vervullen is te differentiëren voor de vier handelingsmomenten. Ik doe dit aan de hand van een voorbeeld. Wanneer een jeugdige zekerheid van een ander verwacht, kan hij met een respectvolle houding nagaan of die ander hem die zekerheid wel kan bieden. In plaats van een respectvolle houding kan hij ook met een vererende, ophemelende dan wel met een de ander geringschattende, een de ander minachtende houding nagaan of die ander hem wel zekerheid kan bieden. Wanneer hij plannen maakt hoe hij een ander zover kan krijgen dat die hem zekerheid biedt, kan hij dat doen met een redelijke, billijke houding, maar ook met een de ander ontziende dan wel met een veeleisende houding. Wanneer hij kiest hoe hij de ander zal benaderen, kan hij dit doen met een eerlijke dan wel met een al te openhartige of met een oneerlijke, sluwe, listige houding.

Ik meen dat het gewenst is in de relationele dimensie drie subdimensies te onderscheiden, te weten de subdimensie van de afstand, de subdimensie van de hiërarchische verhouding en de subdimensie van de gelijkwaardigheid. Er moet aandacht zijn voor de vraag of de houding van de jeugdige ten opzichte van de ander:

- nabij is dan wel te nabij dan wel afstandelijk;
- nevensgeschikt is dan wel ondergeschikt dan wel bovengeschild;
- gelijkwaardig dan wel minderwaardig dan wel meerwaardig.

Deze opsplitsing is voor het differentiëren van de hulpvraag van jeugdigen met een te gemeenzame of een te weinig gemeenzame houding van belang.

Vanaf het moment dat kinderen een zelfbeeld ontwikkelen, is naast de technische en relationele dimensie een derde dimensie aan de orde: de expressieve dimensie. Deze dimensie heeft betrekking op de interne dialoog over het eigen handelen en het zich manifesteren in overeenstemming met het zelfbeeld. De eerste twee regelsystemen vervreemden een jeugdige niet van zichzelf zolang ook de regel geldt: Toon je kundige en gemeenzame handelen op een authentieke manier. Iemand handelt authentiek indien hij zijn handelen op een open wijze ervaart en indien hij zichzelf op een waarachtige wijze toont. Indien een jongen opgroeit in een omgeving waar de code geldt: Veiligheid zoeken is iets voor meiden, dan kan hij als zelfbeeld hebben: ik als jongen oefen invloed uit. Deze jongen moet zijn behoefte aan intimiteit en geborgenheid verdonkeremanen en als hij er zich aan over geeft, dan is het mogelijk dat wanneer zijn intimiteitspartner opmerkt: "wat gezellig hè," hij geïrriteerd reageert. Een jeugdige kan in plaats van authentiek te handelen, inauthentiek of non-authentiek handelen.

Met het oog op het empirisch onderzoek naar de kwaliteiten van het handelen is het gewenst gebruik te maken van de resultaten van het persoonlijkheidsonderzoek gebaseerd op het Big Five model (Van Lieshout et al, 1995; Van Lieshout et al, 1998; Resing en Bleichrodt, 1997). Ik zie namelijk een grote mate van gelijkenis tussen de genoemde kwaliteiten van de technische dimensie en de factoren Extraversie, Zorgvuldigheid, Emotionele Stabiliteit en Openheid. Ook is er een gelijkenis van de factor Aangenaamheid en de kwaliteiten van de relationele dimensie, waarbij opvalt dat in het Big Five model de kwaliteiten van de relationele dimensie samengevat zijn in één factor. Ook valt op dat in het Big Five model de kwaliteiten van de expressieve dimensie niet opgenomen zijn. Er kan ook gebruik gemaakt worden van dat empirisch onderzoek naar opvoedingsdoelen waarin gezocht wordt naar de dimensionale structuur van die opvoedingsdoelen (Van der Stege, 1997; Vermulst et al, 1987).

De verscheidenheid aan opvoedvragen

Wanneer de resultaten van de analyse van het regelgeleid vervullen van basisbehoeften gekoppeld worden aan de indeling in zes categorieën jeugdigen, dan zijn er zes categorieën opvoedvragen te formuleren. Er is een verscheidenheid aan opvoedvragen en een opvoedvraag omvat in de regel meerdere componenten. Er is de vraag om assistentie bij het regelgeleid gaan vervullen van de opvallende manifestatie van behoeften en er is de vraag om assistentie bij het regelgeleid gaan vervullen van de weinig opvallende manifestatie van behoeften. Ik geef als voorbeeld de

opvoedvraag van de jeugdige bij wie de behoefte aan zekerheid domineert en door wie die behoefte voornamelijk geuit wordt. De opvoedvraag bestaat uit drie componenten. De eerste is de vraag om assistentie bij het regelgeleid uiten van de behoefte aan zekerheid, zodat die behoefte door anderen gemakkelijk herkend wordt. De tweede is de vraag om assistentie bij het regelgeleid zelf voorzien in de behoefte aan zekerheid, en de derde is de vraag om assistentie bij het regelgeleid uiten van en voorzien in alle andere basisbehoeften.

Het belang van opvoeding

Nu we de orthopedagogisch noodzakelijke concepten betrekking hebbend op de opvoedvraag van de jeugdige kennen, is het mogelijk preciezer aan te geven welk belang een jeugdige heeft bij opvoeding.

Dankzij opvoeding kan een jeugdige zijn basisbehoeften op een regelgeleide wijze leren uiten en leren in de basisbehoeften op een regelgeleide wijze te voorzien. Wanneer de opvoeding tot regelgeleid uiten van en voorzien in basisbehoeften succesvol verloopt, ontstaat er bij de jeugdige ruimte om verlangens te ontwikkelen en ruimte voor engagerend handelen. Dan vraagt de jeugdige de opvoeder hem ook te assisteren bij het regelgeleid vervullen van verlangens en bij het regelgeleid engagerend handelen. Daardoor kan de jeugdige ook van zijn leven gaan genieten en adequaat gaan antwoorden op het appèl dat op hem gedaan wordt. De jeugdige die zover is, handelt zelfstandig en dan is er de gelegenheid de jeugdige te assisteren bij het autonoom gaan handelen. Voor een goed begrip is het van belang even stil te staan bij het verschil tussen een basisbehoefte en een verlangen. Een behoefte betreft iets wat een mens nodig heeft en de behoefte verdwijnt in ieder geval tijdelijk wanneer zij vervuld is. Een opvoeder heeft hierbij ook slechts als taak een jeugdige te assisteren bij het regelgeleid gaan vervullen van een behoefte. Een verlangen heeft betrekking op kenmerken die niet noodzakelijk zijn voor de vervulling van een behoefte. En wanneer een verlangen naar een niet noodzakelijk kenmerk vervuld is, ontstaat het verlangen naar nog meer of naar een ander niet noodzakelijk kenmerk. Daarom heeft een mens waarden nodig om te bepalen wanneer het genoeg is en het onjuist is om een verlangen opnieuw te verlengen.

Een opvoeder heeft daarbij een tweevoudige taak. Hij dient de jeugdige niet alleen te assisteren bij het regelgeleid voorzien in een verlangen maar ook bij het zich eigen maken van waarden. Ik geef als voorbeeld de vitale behoefte aan beschutting. In deze behoefte is voorzien indien een mens een veilig dak boven zijn hoofd heeft, maar een mens kan verlangen naar een woning met een historische waarde, met een sociale waarde (wonen in het huis van ouders en voorouders, wonen tussen soort-

genoten), met een economische waarde, met een esthetische waarde (een huis onder architectuur gebouwd).

Het eerste type stagnerende opvoeding

Uit de tweede vooronderstelling dat een opvoeder een mens is die een opvoedantwoord behoort te geven, leid ik allereerst af dat een opvoeder het omgaan met een opvoedeling behoort te definiëren als opvoeden. Een opvoeder is ook een mens met basisbehoeften en hij kan derhalve het omgaan met een jeugdige ook gebruiken om zijn eigen behoeften aan zekerheid, exploratie, veiligheid en invloed te vervullen. Ik noem al deze behoeften omdat de tegenwoordige aandacht voor seksueel misbruik van jeugdigen door opvoeders tot de gedachte zou kunnen leiden dat een jeugdige gebruiken om behoeften te vervullen slechts bestaat in de vorm van seksueel gebruiken van een jeugdige. Dat is onjuist, want wie als opvoeder bij de jeugdige veiligheid zoekt, wie de jeugdige modelleert naar zijn eigen beeld en gelijkenis, misbruikt een jeugdige ook. Een opvoeder is iemand die weet heeft van deze mogelijkheid maar deze mogelijkheid afwijst omdat hij beschikbaar wil zijn als opvoeder. Baartman zegt het zo: "Beschikbaar moeten zijn voor een kind kan maken dat de eigen belangen er soms bij in schieten. Opvoeden kan zeer doen, te meer soms als het kind aan wie men geven moet herinneringen oproept aan het kind dat men was, een kind aan wie weinig gegeven is." (1996, p.7).

Opvoeding stagneert wanneer een opvoeder het samenleven met een jeugdige niet (langer) definieert als opvoeden maar de jeugdige gebruikt voor het vervullen van een eigen behoefte.

Dit is het eerste type stagnerende opvoeding. Differentiatie binnen dit type is mogelijk door bij de volwassenen te letten op de aard van de behoeften, waarvoor zij de jeugdige nodig hebben. Ook hier is de indeling in receptieve en actieve behoeften zeer bruikbaar. Er zijn volwassenen die de jeugdige nodig hebben voor het vervullen van hun receptieve behoeften aan zekerheid en veiligheid en er zijn volwassenen die de jeugdige nodig hebben voor het vervullen van hun actieve behoeften aan exploratie en invloed.

Deze indeling moet gecombineerd worden met de indeling in de zes categorieën opvoedvragen. Zo ontstaat er een indeling in 12 vormen binnen het eerste type. Het betreft stagnerende opvoeding waarbij jeugdigen met opvoedvragen die samenhangen met respectievelijk een functioneel instrumentarium, een behoeften belemmerend instrumentarium, een dominantie van de receptieve behoefte aan zekerheid, een dominantie van de receptieve behoefte aan veiligheid, een dominantie van de actieve behoefte aan exploratie, een dominantie van de actieve behoefte aan in-

vloed, geen opvoedantwoord krijgen maar gebruikt worden door een volwassene ter vervulling van diens receptieve dan wel actieve behoeften.

Het tweede type stagnerende opvoeding

Uit de vooronderstelling dat een opvoeder een mens is die een opvoedantwoord behoort te geven wordt in de tweede plaats afgeleid dat het opvoedantwoord in voldoende mate moet passen bij de opvoedvraag. Dit is het geval wanneer de opvoeder de opvoedvraag begrijpt en hij een antwoord geeft en zo nodig aanpast tot dat het doel - regelgeleid vervullen van een basisbehoefte - is bereikt. Het tweede type stagnerende opvoeding betreft het onvoldoende passen van het antwoord bij de vraag, waardoor de jeugdige er niet in slaagt regelgeleid zijn behoeften te vervullen. In het antwoord zijn te onderscheiden de opvoedinhoud en opvoedwijze. De opvoedinhoud heeft betrekking op het adequaat gaan handelen van de jeugdige, dus het regelgeleid uiten van en voorzien in de basisbehoeften door de jeugdige. Opvoeden - en ten overvloede wijs ik daarop - is niet het zonder meer laten vervullen van basisbehoeften door de jeugdige of doen vervullen van die behoeften door een ander. Het is dus niet een jeugdige een boek laten scheuren omdat hij dan in zijn behoefte aan exploratie voorziet. Een opvoeder is iemand die tracht vast te stellen welke basisbehoefte de jeugdige toont met zijn gedrag, die de kwaliteit van het uiten van en voorzien in de basisbehoefte door een jeugdige beoordeelt en op grond van dat oordeel een jeugdige assisteert.

De opvoedinhoud betreft dus dat waarop de opvoeder zich richt bij de jeugdige: behoeften, regelsystemen en handelingsmomenten.

Voor de beschrijving van de opvoedwijze wordt vaak gebruik gemaakt van de indeling motiveren, informeren en druk uitoefenen (De Ruyter en Aalberts, 1994). Deze driedeling kan een opvoeder zowel gebruiken bij het arrangeren van een situatie om de jeugdige de gelegenheid te bieden tot, als bij het de jeugdige ter zijde staan bij het kundig, gemeenzaam, authentiek gaan handelen.

De kwaliteit van het opvoeden

Wanneer de beschrijving van de opvoedinhoud en opvoedwijze geschiedt in het kader van stagnerende opvoeding, dan moet een beschrijving gevolgd worden door een beoordeling van de kwaliteit van het opvoeden. Het gaat om de vraag of het opvoeden voldoende past bij de opvoedvraag en indien dat niet het geval is of dit samenhangt met de kundigheid en/of gemeenzaamheid en/of authenticiteit van het opvoedend handelen.

Kundig opvoeden

1. Onderzoek naar het kundig opvoeden betreft allereerst onderzoek naar het *zakelijk* ervaren door de opvoeder van de opvoedvraag van de jeugdige. Dit zakelijk ervaren vergt enerzijds dat de opvoeder vaststelt welke behoefte een jeugdige tracht te vervullen en hoe regelgeleid hij dat doet. Op grond van dit oordeel stelt de opvoeder vast of een jeugdige assistentie heeft bij het regelgeleid gaan handelen. Van deze interpretatie kan worden nagegaan of zij wel *correct* is. In mijn derde voorbeeld, voorzag de moeder dat de blijheid, de opgetogenheid van haar kind over haar prestaties zou ontaarden in trots en hoogmoed. De moeder meent dus dat de positieve beleving van haar dochter van haar prestaties een negatieve invloed kan gaan uitoefenen op de houding van haar dochter ten opzichte van anderen. Het ingenomen zijn met haar eigen prestaties zou kunnen leiden tot zelfingenomenheid ten opzichte van anderen. Ze zou met een hooghartige en wellicht zelfs met een geringschattende en respectloze houding met anderen omgaan. Dit oordeel van de moeder leidt haar tot de conclusie dat zij haar dochter moet assisteren bij dat handelen. Ik geef een tweede voorbeeld om te laten zien dat een interpretatie van de opvoedvraag ook kan leiden tot de conclusie dat assistentie niet nodig is. Moeders van jeugdigen met teruggetrokken gedrag blijken dit gedrag te ervaren als samenhangend met het instrumentarium van de jeugdige en zij concluderen dat er niet gereageerd hoeft te worden (Van der Stege, 1997, p. 44). De interpretatie dat teruggetrokken gedrag samenhangt met het instrumentarium kan juist zijn, maar het is onjuist dat de jeugdige met dat gedrag geen opvoedvraag stelt. Dat is wel het geval. De jeugdige reageert namelijk stereotiep op situaties die hem onzeker maken en hij vraagt derhalve om uitbreiding van zijn handelingsrepertoire. In de tweede plaats mist deze jeugdige mogelijkheden om situaties die hem zekerheid verschaffen zelf te continueren omdat hij te weinig actief is. Ook op dit punt vraagt hij om uitbreiding van het repertoire.

In beide voorbeelden is de vraag aan de orde of de interpretatie wel correct is. Zakelijk ervaren impliceert ook dat de opvoeder het handelen van de jeugdige *beheerst* beleeft. Dat handelen wekt gevoelens op. Positieve, zoals tederheid, blijheid en negatieve zoals bezorgdheid, verdriet, boosheid.

Het bestaan van deze gevoelens wijst op de emotionele betrokkenheid -positief of negatief- op de jeugdige. De betrokkenheid kan een correct interpreteren in de weg staan in geval de opvoeder het handelen van de jeugdige niet beheerst beleeft.

Dat wordt heel duidelijk in de reactie van de onderwijzeres in mijn eerste voorbeeld. Het uitgescholden worden wekt een zo'n intens negatieve beleving op dat zij niet meer in staat is zich af te vragen welke behoefte door haar opmerking: "ik moet weg," bij dit kind is opgewekt.

2. Onderzoek naar het kundig opvoeden betreft in de tweede plaats onderzoek naar het *inventief* ontwerpen van een opvoedantwoord. Dit *inventief* ontwerpen betreft het *creatief* construeren van een opvoedantwoord. De opvoeder houdt zich bezig met doelen, inhouden en opvoedwijzen. Voor een opvoeder bestaan er drie soorten opvoedingsdoelen. Hij kan als doel hebben dat

- de jeugdige gaat handelen;
- de jeugdige weer gebruik maakt van het adequate handelen;
- de jeugdige het adequate handelen continueert.

Het ontwerpen van de opvoedinhoud gebeurt door een antwoord te geven op de volgende vragen:

- besteed ik aandacht aan de behoefte die de jeugdige tracht te vervullen;
- besteed ik aandacht aan de kwaliteit van het uiten van of voorzien in de behoefte;
- geef ik mijn idee over de gewenste kwaliteit;
- geef ik aanwijzingen voor het verwerven of in stand houden van de kwaliteit
- en doe ik dat alles globaal of gedetailleerd.

Een veel voorkomende inhoud is een globaal oordeel over het handelen van de jeugdige zonder aandacht voor de behoefte. Denk aan uitspraken als: Wat goed van jou; Dat heb je goed gedaan; Stop daarmee; Doe eens normaal. Het gebruik van deze boodschappen kan heel goed passen. De jeugdige wordt namelijk geactiveerd tot het zelf vaststellen op welk handelen de opmerking betrekking heeft, van welk regelsysteem hij voldoende of onvoldoende gebruik maakt en wat hem nu te doen staat. Maar hier wordt ook zichtbaar dat de opvoeder van een jeugdige met een disfunctioneel instrumentarium een gedetailleerd ontwerp moet maken van zijn boodschap aan de jeugdige.

Bij het ontwerpen van de opvoedwijze gaat het om de vraag of het accent dient te liggen op motiveren, op informeren of op het uitoefenen van druk. Nederlandse ouders, gevraagd naar het gebruik van deze opvoedwijzen, geven aan dat zij voorkeur hebben voor motiverend en informerend gedrag en zo weinig mogelijk gebruik maken van druk uitoefenend gedrag (Gerris, Deković, 1996, p. 57).

Een opvoeder van een jeugdige met een disfunctioneel instrumentarium dient zijn opvoedgedrag te modificeren. Dit geldt met name voor de dimensie van het informeren. Modificeren kan door middel van het organiseren van een situatie waarin de jeugdige de gelegenheid krijgt zich een bepaalde regel eigen te maken. Een tweede wijze van modificeren is de jeugdige terzijde staan door met hem mee te doen of door hem te activeren. Activeren gebeurt door hem de situatie en/of, zijn handelen te laten concretiseren: wat is er gebeurd en wat deed je toen; door de jeugdige zijn

handelen te laten analyseren: wat beleefde je, wat wilde je en door samen te zoeken naar beter handelen: kun je de situatie ook anders interpreteren, hoe kun je het anders aanpakken.

Het inventief ontwerpen betreft naast het creatief construeren ook een zich *inzetend* verlangen naar het adequaat gaan handelen door de jeugdige. Evenals dat met beleven het geval is, wijst ook verlangen op de betrokkenheid van de opvoeder op de jeugdige. Wanneer het verlangen de kwaliteit heeft van het zich inzetten voor de jeugdige ondersteunt het verlangen het construeren. Daarentegen wekt onverschilligheid het gevaar op van het volgens de bestaande gewoonte construeren en kunnen gevoelens van radeloosheid en wanhoop het construeren verlammen.

3. Onderzoek naar het kundig opvoeden betreft in de derde plaats onderzoek naar het *overwogen* kiezen van doel, inhoud en opvoedwijze. Overwogen kiezen betreft enerzijds het *kritisch* besluiten. De opvoeder stelt vast of het doel voor de jeugdige in voldoende mate bruikbaar is en voor hemzelf in voldoende mate haalbaar. De opvoeder stelt ook vast of de inhoud voor de jeugdige voldoende activerend is en voor hemzelf voldoende duidelijk en de opvoeder stelt vast of de opvoedwijze met het oog op het opvoeddoel wel voldoende doeltreffend is en of de opvoedwijze voor hemzelf vol te houden is.

Ik ga nu slechts nader in op het kritisch bezien van de mogelijke opvoedwijzen. Het gaat dus over de kwaliteit van het motiveren, informeren en druk uitoefenen. Nagaan of de kwaliteit goed genoeg is, is vaststellen of gezien de opvoedvraag de voorgenomen opvoedwijze te veel of te weinig van het goede is. Motiveren is te veel van het goede wanneer het meeslepend is, wanneer de jeugdige in de ban komt van de opvoeder. Motiveren is te weinig van het goede wanneer het ontmoedigend, onkrachtend is. Informeren is te veel van het goede wanneer het betuttelend, klein houdend is en te weinig van het goede wanneer het verwarring sticht. Druk uitoefenen is te veel van het goede wanneer het dwang wordt en te weinig wanneer de opvoeder de jeugdige die met zijn doen en laten zichzelf of anderen schade toebrengt aan zijn lot overlaat.

Overwogen kiezen betreft anderzijds het *doorzetten* van het geprefereerde doel, de geprefereerde inhoud en de geprefereerde opvoedwijze.

De kwaliteit van het prefereren is voldoende wanneer de opvoeder vanwege zijn betrokkenheid op de jeugdige zijn besluit doorzet, wanneer hij vasthoudend is. De kwaliteit is onvoldoende wanneer de opvoeder gemakzuchtig is, het er snel bij laat zitten, dan wel wanneer gevoelens van onmacht het nemen van een besluit verlammen.

4. Onderzoek naar het kundig opvoeden betreft in de vierde plaats onderzoek naar het *vaardig* uitvoeren van het gekozen opvoedgedrag.

Het bovenstaande is als volgt samen te vatten. Binnen de opvoedingsstagnatie van het tweede type, te typeren als een onvoldoende passen van het opvoedantwoord bij de opvoedvraag, kunnen wij binnen de technische dimensie onderscheiden:

- een incorrecte interpretatie van de vraag;
- een onbeheerst beleven van de vraag;
- een onvoldoende inventieve en/of kritische planning van het antwoord;
- een onvoldoende zich inzetten en/of doorzetten;
- een inadequaat opvoedgedrag;

Omdat opvoeden een interactie-proces is, voeg ik het begin van het vervolg van het proces bij de opvoeder nog toe:

- een inadequate interpretatie van het gebruik door de jeugdige van het opvoedantwoord.

Gemeenzaam opvoeden

Omdat ook in het opvoedend handelen naast de technische dimensie de relationele dimensie te onderscheiden is, kan voor de bepaling van de kwaliteit niet volstaan worden met de bepaling van de kwaliteit van de technische dimensie.

Het onvoldoende afgestemd zijn van het opvoedantwoord kan ook samenhangen met de kwaliteit van de relationele dimensie. Die kwaliteit is voldoende indien de activiteiten binnen de technische dimensie gepaard gaan met een houding waaruit spreekt dat de opvoeder ook in voldoende mate rekening houdt met zichzelf. Een opvoeder is een mens die reageert op het appèl van de jeugdige, maar dat doet hij als persoon, als mede-subject. Daarmee wordt duidelijk dat de opvoeder ook te weinig rekening kan houden met zichzelf als persoon, hij wordt de slaaf van de opvoedeling, dan wel dat hij te veel rekening kan houden met zichzelf. Een goede houding wordt gekenmerkt door nabijheid, nevengeschiktheid en gelijkwaardigheid. Een opvoeder kan ook met een te nabije en/of ondergeschikte en/of minderwaardige houding ervaren, ontwerpen, kiezen. Ook is het mogelijk dat een opvoeder ervaart, ontwerpt, kiest met een afstandelijke en/of bovengeschikte en/of meerwaardige houding.

De opvoeder toont nabijheid en nevengeschiktheid in vriendelijk, aangenaam gedrag. In plaats hiervan kan hij ook over-vriendelijk of onvriendelijk gedrag tonen. De gelijkwaardigheid toont hij door de jeugdige goed te bejegenen. De bejegening van een opvoeder kan echter ook te goed of slecht zijn.

Hoewel er binnen de orthopedagogiek wel aandacht is voor de relationele dimensie van de opvoeder is er tot nu toe weinig werk gemaakt van de conceptualisering en de instrumentalisering.

Samenhang van kundig en gemeenzaam opvoeden

Dit gebrek aan onderzoek belemmert het inzicht in de samenhang van de technische en de relationele dimensie. Het is namelijk mogelijk dat een opvoeder een onjuiste houding heeft die doorwerkt in zijn kundig handelen maar evenzeer is het mogelijk dat de onjuiste houding ontstaat door problemen met zijn kundig handelen. Ik geef een voorbeeld van de eerste mogelijkheid. Een opvoeder die opgaat in een jeugdige - dus te nabij is - loopt grote kans dat zijn meeleven met de jeugdige onbeheerst is. Zijn compassie met de ontwikkelingstaken van een jeugdige is te groot. Er bestaat ook het risico dat de interpretatie van de opvoedvraag nadelig beïnvloed wordt. Door de te grote nabijheid kan de opvoeder de uiting van de receptieve behoeften van de jeugdige interpreteren als een vraag om die behoeften door hem te laten vervullen. De opvoeder zorgt dan voor de zekerheid en de veiligheid van de jeugdige waardoor een jeugdige niet leert zelf te voorzien in die behoeften. Het uiten van en voorzien in de actieve behoeften door de jeugdige kan door de opvoeder geïnterpreteerd worden als voortreffelijk, waardoor hij geen aandacht heeft voor het verbeteren van het uiten van en voorzien in deze behoeften.

Samenhang van opvoedvraag en opvoedantwoord

Van een bepaald opvoedend handelen kan niet op voorhand gezegd worden dat het niet goed genoeg is. Dat blijkt pas indien dit opvoedend handelen een onvoldoende antwoord is op de opvoedvraag van de jeugdige. Ik geef twee voorbeelden. Het zojuist behandelde opvoedantwoord wordt gegeven aan een jeugdige met beperkte cognitieve mogelijkheden, met een gelijkmatige stemming en een gemakkelijk temperament. Deze jeugdige voelt zich binnen het opvoedingsverband zeker en veilig omdat die behoeften worden vervuld door de opvoeder. Deze jeugdige leert echter niet om zelf vast te stellen of de werkelijkheid zeker of veilig is. Hij kan niet vaststellen of iemand die zich presenteert als veiligheid biedend ook werkelijk veilig is of dat deze uit is op het misbruiken van iemand met beperkte cognitieve mogelijkheden. Voorts presenteert de opvoeder zich bij het exploreren en invloed uitoefenen door deze jeugdige te weinig als een informerende en druk uitoefenende opvoeder. De jeugdige leert daardoor onvoldoende op een kundige manier te exploreren, en invloed uit te oefenen hetgeen vooral zichtbaar wordt in een gebrek aan planmatig handelen en een gebrek aan inzetten en doorzetten.

In mijn tweede voorbeeld wordt genoemd opvoedantwoord gegeven aan een jeugdige met een gewone intelligentie, met een neerslachtige stemming en een hypersensibel en hypoactief temperament. Deze jeugdige uit zijn onzekerheid en onveiligheid, waarop de opvoeder beschermend reageert. De opvoeder informeert de jeugdige onvoldoende, waardoor hij niet oefent in het zelf bewerkstelligen van zekerheid en veiligheid. De aanpak bevordert de hulpeloosheid van de jeugdige. Aangezien de jeugdige weinig exploreert en invloed uitoefent en daartoe niet uitgenodigd wordt door de opvoeder die voor hem situaties organiseert, verwerft de jeugdige een onvoldoende handelingsrepertoire en zet hij vanwege faalangst niet door wanneer van hem verwacht wordt dat hij exploreert en invloed uitoefent.

Authentiek opvoeden

Onderzoek naar de hulpvraag van de opvoeder bij wie het opvoedantwoord onvoldoende is afgestemd op de opvoedvraag van de jeugdige vergt behalve onderzoek naar de kwaliteit van de technische en relationele dimensie ook onderzoek naar de kwaliteit van de expressieve dimensie van het opvoedend handelen. Want indien het de opvoeder schort aan authenticiteit, zal de hulpverlener die werkt aan het kundige en/of in voldoende mate gemeenzaam zijn van het opvoeden op afweer stuiten.

Een opvoeder kan reflecteren op zijn opvoeden en hij kan in zijn opvoedend gedrag laten merken dat hij zijn aandeel in de opvoeding herkent en erkent. Een opvoeder, die open reflecteert op zijn aandeel geeft een oordeel over dat aandeel. Hij kan stellen: ik ben niet zo goed in het stilstaan bij de opvoedvraag van mijn kind. Daar moet ik duidelijk over zijn en ik moet daar wat aan gaan doen.

Problemen met de authenticiteit doen zich voor in twee vormen: de non-authenticiteit en de in-authenticiteit. Een non-authentieke opvoeder heeft de overtuiging dat zijn aandeel er in de opvoeding niet toe doet. Of het samenleven met een jeugdige goed of slecht verloopt is afhankelijk van of je het al of niet met elkaar en met de omstandigheden getroffen hebt. Non-authenticiteit verlamt het actief bezig zijn met het ervaren van de opvoedvraag, het ontwerpen en kiezen van een opvoedantwoord, het evalueren van de bruikbaarheid van dat opvoedantwoord voor de jeugdige.

In-authenticiteit is het overgecontroleerd ervaren van het eigen aandeel in de opvoeding om op die wijze het zelfbeeld als opvoeder in stand te kunnen houden. Een opvoeder die zichzelf definieert als een zachtaardige opvoeder zal het opvoedend gedrag dat daarbij niet past niet onderkennen. In-authenticiteit is ook het onwaarachtig tonen van zichzelf, omdat de opvoeder wil voorkomen dat de jeugdigeervaart hoe de opvoeder werkelijk over zichzelf denkt. De opvoeder die zichzelf er-

vaart als een slechte opvoeder kan met het aannemen van de pose van de zelfverzekerde opvoeder krampachtig trachten te voorkomen dat zijn zelfervaring bekend wordt. In-authenticiteit belast het kundig en gemeenzaam opvoeden.

Mijn tweede voorbeeld aan het begin van dit college heeft betrekking op deze problematiek. De moeder van het kind met het syndroom van Down werkt met een ontwikkelingsstimulerend programma. Dagelijks werkt zij een deel van het programma af. Zij doet dat omdat er wordt verteld dat haar kind zo'n trainingssituatie nodig heeft, maar zij ervaart dat het trainen in strijd is met haar zelfbeeld als opvoeder. Daarin staat centraal gewoon samenleven met haar kind. De discrepantie tussen haar kundig handelen en haar zelfbeeld ervaart ze, maar omdat zij graag wil voldoen aan de verwachtingen tracht ze te voorkomen dat zij die discrepantie toont. En dat voorkomen verloopt steeds krampachtiger, waardoor zij in de trainingssituatie meer oog heeft voor het voorkomen van het tonen van de discrepantie dan voor het handelen van haar kind. Maar haar kind merkt het en met haar vergeten haar kind op te halen mislukt haar poging de schijn op te houden (De Neve, 1998).

De vormen binnen type II

Onderzoek naar opvoeding die stagneert vanwege het onvoldoende passen van het opvoedantwoord bij de opvoedvraag heeft dus betrekking op: de opvoeder die er onvoldoende in slaagt een opvoedantwoord te geven waarmee hij de jeugdige assisteert bij het regelgeleid gaan vervullen van basisbehoeften. De jeugdige vertoont daardoor eigenaardig gedrag, waarop de opvoeder met steeds minder passend gedrag kan reageren. De stagnatie kan culmineren in een opvoedingsimpasse waarin het gedrag van de jeugdige voor de opvoeder onbegrijpelijk is en waarin de jeugdige geen assistentie meer ervaart.

Binnen dit type stagnatie zijn in ieder geval 18 vormen te onderscheiden. Deze vormen ontstaan door het combineren van de zes categorieën opvoedvragen met drie vormen van inadequaat opvoedend handelen, te weten: problemen primair met het kundig opvoeden, primair met het gemeenzaam opvoeden of primair met het authentiek opvoeden.

Het derde type stagnerende opvoeding

Uit de vooronderstelling dat de opvoeder een mens is die een opvoedantwoord behoort te geven is tot nu toe afgeleid:

- dat een opvoeder het omgaan met een jeugdige dient te definiëren als opvoeden
- dat een opvoeder zijn opvoedantwoord behoort af te stemmen op de opvoedvraag van de jeugdige.

Voor het specificeren van stagnerende opvoeding is nog een derde afleiding nodig. Een opvoeder dient zijn andere levenstaken op een voor de jeugdige voorbeeldige manier te realiseren. Zowel de opvoeder in het gezin als in de school vervullen naast opvoeden andere taken. Door middel van regelgeleide activiteiten vervullen zij basisbehoeften, door middel van regelgeleide producerende en recreërende activiteiten vervullen zij verlangens en door middel van producerende activiteiten handelen zij ten bate van zaken, dieren, mensen die een appèl op hen doen. En al die activiteiten ordenen zij met behulp van een levensbeschouwing of zingevingskader waardoor zij ook toekomen aan handelen dat er werkelijk toe doet. Zo ziet een leerling zijn onderwijzer ook handelen als lid van een team, als lid van een vakbond, als opvoeder die op de één of andere manier samenwerkt met gezinsopvoeders. Zo ziet een jeugdige in het gezin hoe een ouder vorm geeft aan een intieme relatie, een werkrelatie, een sociale netwerkrelatie en hoe de ouder samenwerkt met andere opvoeders in het gezin en in de school.

Voor de jeugdige heeft het samenleven met een mens die niet alleen opvoeder is grote voordelen indien de opvoeder die andere taken voorbeeldig realiseert. Voorbeeldig wil niet zeggen volmaakt, maar op een manier waardoor de jeugdige een voorbeeld heeft hoe te handelen. Dit voorbeeldig zijn is goed genoeg indien het handelen inspirerend, richtinggevend en begrenzend is. De jeugdige krijgt zin in de taak, weet hoe een taak kan worden uitgevoerd en constateert dat er tevredenheid kan bestaan over een uitvoering.

Het voorbeeldig zijn is niet goed genoeg indien de uitvoering van die taken door de opvoeder de jeugdige belast. Dit is het derde type stagnerende opvoeding.

Die belasting heeft twee vormen. Bij de eerste vorm wordt het gaan handelen verzaagd, omdat het aangestuurd wordt door een negatief motief: Het mag niet lijken op het handelen van de opvoeder.

Bij de tweede vorm bestaat de belasting uit de poging zich te engageren. De jeugdige ervaart het mislukken van de uitvoering van de andere taken door de opvoeder als een appèl om de opvoeder ter wille te zijn. Jeugdigen engageren zich door zich niet op te stellen als opvoedeling omdat zij zien dat de opvoeder het al moeilijk genoeg heeft en/of door voor de opvoeder te gaan zorgen of hem te helpen. Zo zijn er jeugdigen die het huwelijk proberen te redden, een ouder van de alcoholverslaving trachten te bevrijden, een ouder door een diepe depressie proberen te loodsen. Dit engageren is schadelijk indien de jeugdige nog niet toe is aan engageren omdat hij nog bezig moet zijn met het regelgeleid leren te voorzien in zijn basisbehoeften, en het is riskant omdat de jeugdige een extra eis stelt aan zijn regelgeleide handelen. Met zijn handelen moet hij goed maken wat zij verkeerd deden, waarin zij mislukten.

Complexe stagnaties

Hiermee zijn uit de vooronderstellingen de typen stagnerende opvoeding afgeleid en heb ik aangegeven hoe binnen elk type vormen zijn te onderscheiden. De indeling in typen is ook te gebruiken voor het analyseren van complexe stagnaties. Dit is duidelijk te maken aan de hand van mijn eerste voorbeeld, waarin een jongen zijn onderwijzeres uitschold. De stagnatie is een combinatie van type II en III. De moeder besteedt vooral aandacht aan het in haar ogen lastig sociaal gedrag van haar zoon en in haar reactie motiveert en informeert ze te weinig en oefent ze te veel druk uit. Haar opvoedend gedrag is dus niet goed genoeg. Maar dit kind ervaart tevens de heftige conflicten van zijn moeder met steeds nieuwe vrienden en hij tracht zich onzichtbaar te maken als opvoedeling omdat moeder het al moeilijk genoeg heeft. Het is te begrijpen dat deze jongen geniet van het contact met de jufvrouw na schooltijd en hoe pijnlijk hem haar uitspraak trof: Ik moet weg.

Het kader toegepast

Ik geef ter afsluiting een voorbeeld van het verschil in betekenis van een gedrag. Wanneer ik gebruik maak van het geschetste kader dan kan fysiek mishandelen door een opvoeder één van de volgende betekenissen hebben.

1. Een opvoeder mishandelt omdat hij op die manier tracht een actieve basisbehoefte te vervullen.
2. Hij mishandelt omdat hij teleurgesteld is in zijn kind dat niet voorziet in een van zijn basale behoeften.
3. Hij voedt zijn kind op, maar hij merkt dat hij niet effectief is en hij faalt in het regelgeleid emotioneel kundig opvoeden en uit zijn beleving van woede door zijn kind te mishandelen.
4. Hij voedt zijn kind op met een te weinig gemeenzame houding. Vanwege zijn afstandelijke en bovengeschatte houding ervaart hij het ongewenste gedrag van een jeugdige als aantasting van zijn positie, wat beantwoord moet worden met het terugzetten van de jeugdige in zijn positie.
5. De opvoeder ontdekt dat de jeugdige hem probeert te helpen bij zijn moeilijkheden bij het realiseren van andere taken. Die ervaring is voor hem het ultieme bewijs van het mislukt zijn en alle pijn daarover ontlaaft zich in het mishandelen van de jeugdige.

Gegeven deze verschillen in betekenis zal het duidelijk zijn dat hulpverlening slechts effectief kan zijn indien vastgesteld wordt welke betekenis mishandelen heeft.

De volgende stap

Het onderzoek naar een differentiatie in typen en vormen vergt na het ontwerpen van een differentiatievoorstel de studie van de stagnerende opvoeding binnen elke vorm. Voor het beschrijven en verklaren van de aard van die vormen kan gebruik gemaakt worden van de beschikbare resultaten van talloze deelstudies. Over een aantal vormen en dat geldt dan met name voor vormen binnen type II, is al veel bekend, hoewel er meer kennis is over het handelen van de jeugdige dan over het niet passende opvoedantwoord. Over sommige vormen is ook al zoveel valide kennis beschikbaar dat de hulpverlener er gebruik van kan maken.

Vergelijkbaar is de situatie met betrekking tot de specificatie van het hulpantwoord. Ook met betrekking tot dit thema kan er een kader geschetst worden en kan er geprofitteerd worden van onderzoek naar met name op de jeugdige gerichte ambulante hulpverleningsvormen. Daardoor kan de hulpverlener weliswaar nog niet methodisch maar wel planmatig hulpverlenen.

Zover zijn we. Gegeven deze stand van zaken kan geconcludeerd worden dat algemene uitspraken over de deplorabele stand van zaken in de hulpverleningswetenschappen en in het bijzonder in de orthopedagogiek volstrekt onjuist zijn en dat, omdat andere wetenschappelijke disciplines gegeven hun aard onvoldoende oog hebben voor hulpverlening bij een stagnerende opvoeding, orthopedagogiek een bittere noodzaak is.

Tot slot

Dames en heren. Orthopedagogiek is een fascinerende maar geen vrolijk makende wetenschap. Ook een wetenschapper wordt menigmaal stil van het lijden van opvoeders en jeugdigen.

Daarom verzoek ik u af te zien van het gebruik om na afloop van een afscheidscollege te applaudiseren. Die tijd kunnen we beter gebruiken. Voor mijn verzoek heb ik nog een tweede reden. Het is voor het gaan begrijpen van betrokkenen bij een stagnerende opvoeding van belang om onszelf zo nu en dan ongemakkelijk te voelen omdat wij niet kunnen doen wat gebruikelijk is.

Ik dank u voor uw aandacht.

Literatuur

- Baartman, H.E.M. (1996), Opvoeden kan zeer doen. Utrecht: SWP
- Brink, L.T. ten (1998), De ontwikkeling van kinderen tijdens een periode van klinische jeugdzorg. Duivendrecht: PI
- Greenberg, M., Speltz, M. (1988), Attachment and the ontogeny of conduct problems. In J. Belsky, T. Nezworski (eds.), Clinical implications of attachment. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (pp. 177-218).
- Kazdin, A.E., Mazurick, J.L. Bass.D. (1993), Risk for attrition in treatment of antisocial children and families. Journal of clinical child psychology 22, 2-16.
- Kazdin, A.E. (1995), Child, Parent and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treatment of antisocial children. Behav. Res. Ther. 33, 271-281
- Kok, J.F.W. (1991), Specifiek opvoeden. Leuven: Acco.
- Kooij, R. van der, Been, P. et al (1990). Diagnostische expertmodellen. Assen: Dekker & van de Vegt.
- Leij, A. van der (1998). Leesproblemen. Rotterdam: Lemniscaat.
- Gerris, L.A., Dekovic, M. et al (1996). Opvoedingsgedrag. In J. Rispen, J. Hermans, W. Meeus (red.), Opvoeden in Nederland. Assen: Van Gorcum (pp 41-69).
- Lieshout, C. van, Haselager, G. (1995). Probleemgedrag in het perspectief van ontwikkeling. In: A. Collot d' Escury-Koenings, et al (red.). Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen. Lisse: Swets en Zeitlinger (pp. 15-46).
- Lieshout, C. van, Aken, A.G. van, et al (1998). Adolescenten met verschillende persoonlijkheidstypen. Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs 14, 114-133.
- Neve, J. de (1998). Ontwikkelingsstimulering en de kwaliteit van de interactie. Doc. scriptie VU Amsterdam.
- Prins, P. (1995). Sociale vaardigheidstraining bij kinderen in de basisschoolleeftijd. In: A. Collot d' Escury-Koenings, et al (red.). Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen. Lisse: Swets en Zeitlinger (pp. 65-82).
- Resing, W., Bleichrodt, N. (1997). Schoolgedrag opnieuw gemeten. Pedagogische Studiën 74, 313-327.
- Ruyter, P.A. de, Aalberts, J.M.C. (1994). Het hulpverlenend handelen van groepsleiders. Tijdschrift voor Orthopedagogiek 33, 104-118
- Stegé, H. van der (1997). Ideeën van ouders. Amsterdam: dissertatie UvA.
- Vermande, M., Faber, E., Hutschemaekers, G. (1997). Vraag en aanbod in de Rijag jeugdzorg Utrecht: Trimbos-instituut

Vermulst, A.A., et al (1987). Opvoedingsdoelen. In: J. Gerris en J. van Acker (red),
Gezin: onderzoek en hulpverlening. Lisse: Swets en Zeitlinger (pp 67-85).



VU Boekhandel/Uitgeverij Amsterdam
ISBN 90 - 5383 - 658 - 6